

УДК 37.013.73

З.В.Стежко, канд.філос.наук, доц.,

Г.П.Стежко, канд.філос.наук, доц.

СОЦІОКУЛЬТУРНА ОБУМОВЛЕНІСТЬ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Кіровоградський національний технічний університет

Проводиться теоретичний аналіз ролі філософської освіти в формуванні рефлексивного мислення, толерантності особистості, визначаються методи та психолого-педагогічні умови навчально-виховного процесу шкільної освіти доби постмодерну.

Вступ

Трансформаційні процеси, котрі торкнулися усіх сфер суспільного буття, загострили вже існуючі соціальні суперечності та генерували низку нових. Але суспільство виявило свою неготовність до стрімких демократичних перетворень. Люмпенізація значної частини суспільства, інерція свідомості стали живлючою енергією конфліктності, а то й відвертої агресивності. Відсутність досвіду ведення дискусій, культури полеміки, пошуку компромісів в просторі плюралізму думок нової доби лише загострили ідеологічні, політичні, правові, економічні, міжнаціональні, міжконфесійні та інші суперечності, а розвиток суспільства бачиться ще в концептах модерну – боротьби як ключового принципу буття. На тлі демократизації, свободи волевиявлення це проявилось в прагненні за будь-що утвердити свої ідеали, цінності як єдино вірні, справедливі. Це не могло не спричинити конфліктних ситуацій. Втім, якщо вірити засновникам “теорії конфліктів” Р.Дарендорфу та Л.Козеру, конфліктність закладена в самій природі психіки, а звідси – “стан безконфліктності не буде досягнутий ніколи, адже це суперечить людським суспільним потребам” [1, с.103]. Про природні витоки конфліктності особистості говорить і український психолог, педагог І.Бех, пов’язуючи її із егоїстичним “Я” дитини [3, с.6].

Конфлікти, передусім морального змісту, з котрими стикається молодь, мають об’єктивний характер в тому сенсі, що вони неминуче стосуються інтересів великих колективів, соціальних груп, небадужі для всього суспільства. Отож людство приречене на пошук компромісів, толерантність має стати способом суспільного існування кожного індивіда, щоб якщо й не уникнути конфронтації, то бодай звести нанівець можливі наслідки.

Постановка проблеми

Розбудова громадянського суспільства актуалізувала тему толерантності стосунків, консенсусу інтересів. Весь тягар щодо формування громадянських якостей особистості припадає на шкільне виховання, де закладаються уявлення про чесноти демократичного співіснування — рівності усіх в правах та свободі висловлювати думку, обирати позицію, вчинок та відповідати за нього. Проте це завдання видається неймовірно складним, навіть нездоланим для школи. Провідні науковці, зокрема, О.Сухомлинська, П.Саух, досліджуючи моральний стан учнівської молоді, б’ють на сполох, відзначаючи занедбаність виховання, передусім тому що школа позбавлена дієвої підтримки, полишена наодинці боротися з дегуманізацією, декультуризацією суспільства, протистояти “прояву та експлуатації людських інстинктів, що виявляють в ній швидше тваринне ніж людське начало” [10, с.13].

Не менш гостро постає і проблема інформаційної культури суспільства. Обсяги інформації, котрі насуються на людину, та спосіб її подачі становлять небезпеку для осіб з нестійкою або вразливою психікою. Технологізація суспільства вступає в суперечність із психофізичними характеристиками людини, руйнує особистість. І це далеко не весь перелік атавізмів доби Модерну, її загрозливих майбутньому людства викликів, протистояти яким належить теперішнім школярам. Суспільство має взяти на себе турботу про готовність майбутнього покоління до цієї місії, його виховання, позаяк майбутнє суспільства закладається у шкільному навчально-виховному процесі. Як зазначає Х.Арендт, “виховання є поняттям, з приводу якого ми маємо вирішити, чи достатньо ми любимо світ, щоб узяти на себе відповідальність за нього і цим урятувати його від тієї руйнації, яка без оновлення, без приходу нового й молодого є неминучою. І виховання є також тією сферою, де ми вирішуємо, чи достатньо ми любимо своїх дітей щоб ... не позбавити їх шансів розпочати щось нове, не передбачене нами, а заздалегідь підготувати їх до необхідного оновлення нашого спільного світу” [2, с.204]. Додамо, оновлення спільними зусиллями, долаючи міжособистісні, суспільні суперечності, через новий рівень виховання, з врахуванням вимог часу на особистість європейських стандартів морально-правової культури. Ця незаперечна істина і визначає педагогічну стратегію розвитку школи. Отож видається своєчасним та виправданим запровадження у шкільну програму курсу “Толерантність”, з тим щоб посилити гуманітарну складову освіти, навчити молодь жити за умов демократії, свободи, плюралізму думок, інтересів, закладаючи тим самим підвалини майбутнього громадянського суспільства -- суспільства толерантності. В цьому курсі треба дати бачення причин, витоків конфліктності та сформувати культуру розв’язання різного роду суперечностей, дати бачення індивідуального способу суспільного буття за нових соціокультурних умов. Втім, без належного теоретико-методичного забезпечення годі сподіватися на ефективність будь-яких педагогічних новацій.

Аналіз досліджень і публікацій

Проблема толерантності особистості не є незайманою цілиною на теренах педагогіки виховання. За різних часів вона знаходила своє висвітлення в науково-практичних доробках М.Бахтіна, І.Беха, Л.Божович, Г.Вашенка, О.Вишневського, О.Вознюка, С.Гончаренка, Д.Ельконіна, В.Кушніра, М.Левківського, В.Радуга, П.Сауха, В.Сухомлинського, К. Гоулда, О.Сухомлинської, О.Больнова Дж. Дьюї, М.Ліпмана Дж. Ройса, Е.Шарп та інших провідних науковців в контексті більш загальних тем виховання, згідно конкретно-історичних умов, можливостей, національної ментальності, панівних ідеологем тощо. Проте докорінна зміна суспільного буття, демократизація освіти потребують переосмислення багатьох усталених уявлень про особистісні якості учнівської молоді.

Мета дослідження нашої статті є спроба окреслити коло імперативних засад педагогіки толерантності нової постмодерн-парадигми шкільної освіти, а також визначити методи та психолого-педагогічні умови формування культури дискусії, пошуку компромісів у навчально-виховному процесі.

Основна частина

Поняття “толерантність” (від лат. *tolerantia* – терпимість) сьогодні ще не набуло однозначності, проте стрижнем усіх визначень є терпимість. Нам імпонує визначення, за яким толерантність тлумачиться як “зважене, терпиме ставлення до чужих позицій, вірувань, переконань, думок. Обов’язковий принцип існування правової держави, демократичного стану суспільства, морального здоров’я колективів” [11, с.274]. На нашу думку, змістовно воно найбільш адекватно відображає замовлення на особистість громадянського суспільства.

Толерантність – це вияв духовності, характеристика психічного стану особистості. Тож чи стане особа толерантною лише за закликem педагога? Звісно, що ні. Толерантність виховується через філософське, теологічне, соціально-гуманітарне просвітництво. За умов невиправдано звеличених раціоналізації світогляду, сцієнтизації ціннісних орієнтацій молоді, котрі спостерігаються сьогодні, все більш актуальним постає заклик до гуманізації знань в дусі протагорівського “людина є мірилом усіх речей...”. В дискусії з приводу обумовленості навчання та виховання нам імпонує позиція П.Сауха. “Людина, яка позбавлена повноцінних гуманітарних знань... буде людиною неповноцінною, односторонньою, вона не відповідатиме новій культурній ситуації..., -- пише він. -- Така людина багато в чому буде догматичною, оскільки лише на основі вивчення гуманітарних дисциплін можна сформулювати розуміння плюралізму...” [10, с.12].

Ідея гуманізації сягає своїми коренями в традиції просвіти ще доби Київської Русі та пронизує всю українську просвітницьку культуру. Згадаймо Володимира Мономаха або Григорія Сковороду, його ідею пріоритетності в просвіті саме людинознавства, котре він визнавав “верховнейшей наукой”. Сьогодні спостерігаємо намагання відродити традиції гуманітаризації освіти. На жаль, зрушення, котрі спостерігаються в цьому напрямку – запровадження курсів “Людина і світ”, “Філософія”, “Християнська етика”, не дали бажаних результатів. Це є свідченням того, що просте збільшення обсягу дисциплін соціально-гуманітарного циклу є необхідною, але недостатньою умовою етико-демократичного виховання. Тому видається правомірною та своєчасною постановка питання про бодай факультативне запровадження курсу “Толерантність”, котрий дав би синтетичне уявлення про індивідуальний спосіб суспільного буття за умов свободи, плюралізму, демократії. Тож погодьмося з тезою П.Сауха про необхідність поглиблення гуманітаризації освіти не в сенсі її раціоналізації, котра себе скомпрометувала, а в сенсі розвитку розуміння – визначального чинника стосунків людини з оточенням, її толерантності в стосунках. Адже панування раціоналізму в усіх сферах культури та освіти, залишене нам у спадок модернізмом, і постало однією із основних перешкод на шляху до суспільної злагоди та порозуміння.

Сьогодні, небезпідставно, все гучніше лунають голоси супротиву привілейованості логічної раціональності пізнання та нехтування його позалогічними потенціями. Достеменним фактом стала приреченість людства на самознищення здобутками власного ratio. В контексті нашої теми проблемним є те, що логічність раціональності, об’єктивність істини позбавляють людину свободи творчості, а відтак і здатності до самокорекції та сприйняття позиції іншого. Ірраціоналізм, навпаки, звільняє людину від тиску логічної обумовленості в виборі позиції, аж до крайнього вияву свободи – екзистенційної свободи. Свобода виявляється в тому, що людина, рефлексуючи щодо думки інших, у позалогічних формах, не обтяжених об’єктивністю закономірностей, визначається з власною думкою. Рефлексування в гегелівському тлумаченні – це вихід за межі одиничного визначення, його порівняння з іншими та поєднання їх в одне певне визначення. Отож, можна сказати, що розуміння – це раціональність, підкріплена самокритицизмом, обговоренням та порозумінням. Тож варто довести до свідомості учнів глибокий філософський зміст того, що знання самі по собі ще не становлять запоруку толерантності, доброчинності особистості.

Знання і розуміння не є синонімами. А.Ейнштейну приписують нарікання: “як багато ми знаємо та як мало розуміємо”. Мається на увазі, що “розуміння – компонент мислення, спрямований не на отримання нових знань, а на їх осмислення”. Тому воно нероздільно пов’язане з внутрішнім переконанням, вірою, інтуїцією і є важливою передумовою мудрого, виваженого ставлення до світу” [5, с.240]. Отож, розуміння наділяє особистість тими рисами, які вкрай потрібні для толерантності, і котрих не дає раціональність об’єктивної істини. “Якщо під “людиною розумною” мати на увазі людину, яка розмірковує доказово, контекстуально, з використанням інтерсуб’єктивних критеріїв і т.д., це означає, що вона пропонує свої думки у вигляді *переконливих для опонента аргументів*. Отже, сприймає іншу особистість за рівну, яка володіє

суверенним розумом, яка може мати контраргументи” [14, с.41]. Ми змушені вдатися до цитувань і з тим, щоб окреслити сутнісні ознаки розуміння в контексті толерантності, а заодно і спростувати думку, що толерантність пригнічує емоційність, а відтак може спричинити психічні розлади особистості. Такі голоси подекуди лунають з боку психологів. Підставою тому є те, що в толерантності хибно, як на нас, убачається зречення власних переконань, принципів під тиском зовнішніх, відчужених щодо особистості вимог. Чи дійсно це так? Виходячи з того, що толерантність – це характеристика психічного стану, визнання іншої думки, позиції під тиском зовнішньої необхідності, коли воно не обумовило зміну власних, уже не є толерантністю, а скоріше банальним конформізмом. Толерантність формується не примусом, а аргументацією, розмірковуваннями, завдяки яким зовнішня необхідність у вигляді іншої думки відрефлексовано відтворюється у власних принципах, переконаннях. Формування толерантності здійснюється через напрацювання навичок рефлексивного ставлення до власного морального “Я” як самооцінки, коли “Я” постає одночасно у вигляді суб’єкта і об’єкта самоаналізу.

Отож, толерантність ґрунтується на принциповій позиції – будувати власну позицію щодо іншої думки, виходячи не з впертості, сліпого наполягання, видаючи це за принциповість, а керуючись переконливістю аргументів опонента, позаяк під твердістю переконань здебільшого приховується некритичність, догматизм мислення, а під категоричністю в судженнях криється убогство знань. Як влучно зауважив В.Ключевський, “твердість переконань частіше є інерцією думки, ніж послідовністю мислення” [6, с.344]. Емоції поступок, зречення власної думки під тиском аргументів опонента, при всій їх значимості, не мають панувати над розумом, тому здатність до самокорекції стане виявом високої внутрішньої духовності, інтелектуальної розвиненості. Відтак не доводиться говорити про толерантність як стан емоційного пригнічення, поступок в принципах, а то й психічного розладу задля показової злагоди. Людина залишається послідовною в самоідентифікації, відрефлексовуючи як інтерсуб’єктивність критеріїв переконування, так і досвід аргументації опонента. “Пошук істини, інтелектуальна чесність, верифікація, самокорекція ... утримують в собі етико-демократичне навантаження; в них знайшло вираз шанобливе ставлення як до своєї власної інтелектуальної гідності, так і гідності іншого” [14, с.41]. Ця теза є виразом сутнісного бачення толерантності особистості.

Втім суттєвою перешкодою до порозуміння на основі знань у формі відрефлексованої інтерсуб’єктивності може постати зіткнення зі світом трансцендентного – непідвладного осмисленню, а відтак і верифікації. Будь-які намагання раціоналізувати трансцендентне окрім того, що позбавляє опонентів підстав для порозуміння, неминуче породжує відчуття власної нікчемності, а то й спричиняє стан фрустрації. Уникнути цього можна лише звертаючись до ірраціональних форм осягнення дійсності, пізнання світу, скажімо, через мистецтво, філософію, релігію, – в тих формах, в яких виявляється досвід інтерсуб’єктивності верифікації накопичених знань багатьох поколінь. В контексті пошуку основи для порозуміння, яку б визнали усі можливі учасники дискурсу, нам імпонують концепти раціовіталізму Х.Ортеги-і-Гассета – все трансцендентне, що не може досягнути наукова раціональність, дається людині в розмаїтих формах і виявах її життя, і принципи пізнання походять від інших чинників, а саме – від бажання і почуття. Намагання уникнути колізій, в які впадає розум, стикаючись із трансцендентним, відійти від класичного раціоналізму, подолати його обмеженість обумовило виникнення філософії раціовіталізму – концепції “життєвого розуму” як поєднання розуму та життя. Активними апологетами ірраціоналізму пізнання, його методологічного плюралізму постали і такі видатні мислителі, як П.Фейєрабенд та К.Поппер. Отож, є нагода скористатися вже напрацьованими концептами. Як не парадоксально, але філософія далекого минулого, скажімо, Ф.Аквінського, сьогодні видається більш співзвучною сучасній культурі, ніж, скажімо, Г.Гегеля. Минуле відкидає своє світло на майбутнє.

Більш помірковану позицію щодо ірраціональних форм пізнання як основи для аргументації висловив М.Мамардашвілі. “Сприймати світ науково зовсім не природно, а умовно в тому значенні, що це передбачає якісь передумови, які самі ще мають виникнути або ж мають бути створені людиною” [8, с.6], – зазначає він. Такими передумовами може стати, наприклад, природовідповідна релігійна просвіта, оскільки утаємниченість релігійного бачення картини світу закладена в самій родовій сутності людини, або якісь інші моральні норми аргументації, визнані опонентами. В контексті нашого дослідження ірраціоналізм відповідає національній ментальності, схильності до екзистенційного буття, прагненню до чуттєво-емоційного осягнення дійсності – всього того, що визначає розуміння як компонент свідомості, спрямований на осмислення знань у формі відрефлексованої інтерсуб’єктивності. Така точка зору співзвучна з дискурсивною етикою Ю.Хабермаса. “Лише ті норми можуть претендувати на значущість, – пише він, – які отримуватимуть згоду в усіх можливих учасників дискурсу” [12, с.107]. Інтерсуб’єктивність, віра, одкровення, а не об’єктивність істини, примирять позиції опонентів перед трансцендентним. Глибоко правий М.Мамардашвілі, говорячи, що “енергія зла черпається з енергії істини, впевненості у баченні істини” [9, с.116]. Одноосібне володіння істиною, як доведеною, так і спростованою, живить непримиренність, агресію. Релятивізація пізнання такою ж мірою, як і методологічний плюралізм, становить вихід на рубежі порозуміння.

Втім зазначене не означає зречення раціональності на зразок ніцшеанського “що істина цінніша за ілюзію – це не більш ніж моральний забобон”. Ми будемо свою позицію виходячи з того, що раціональність та ірраціональність пізнання не заперечують одна одну, а, навпаки, доповнюють, зберігаючи свою відмінність та діючи кожна у визначеній сфері. Йдеться про визнання рівних прав за усіма формами пізнання, передусім за філософією та релігією – провісниками морального піднесення суспільства. До

розуміння ж завжди долучається чи то інтуїція, чи то віра, чи то переконання, зумовлені усім попереднім досвідом пізнання світу. Проте варто виходити з того, що розуміння ніколи не набуде завершеного, статичного стану, воно має характер руху, заглиблення в незвідане, тож завжди будуть підстави для суперечностей раціонального та ірраціонального, а відтак і пошуку основи для їх розв'язання -- узгодження позицій, компромісів. Задля цього в навчальному процесі через соціально-гуманітарне, релігійне просвітництво належить встановити відношення узгодженості раціонального та ірраціонального знання, аксіологічної рівнозначності усіх форм пізнання – запоруки досягнення порозуміння.

Проте, як виняток (і педагог це має діагностувати), непоступливість, наполягання на власній позиції всупереч очевидної її неспроможності протистояти будь-якій критиці може бути проявом комплексу меншовартості. Тоді непоступливість, а то й відверта агресивність в наполяганні на власній думці виконує роль “надкомпенсації” – витіснення у підсвідоме почуття власної неповноцінності. Вочевидь, що в такому разі і характер поведінки учня буде визначатися суб'єктивними уявленнями про значимість власної думки. При цьому не варто виключати можливість щирої впевненості у власній правоті, спотвореного ціннісного усвідомлення дійсності, а відтак формування самооцінки задоволення позицією непоступливості власною думкою. В цьому випадку говорити про формування толерантності особистості без попередньої її психокорекції не доводиться.

Наведений нами теоретичний аналіз змісту толерантності обумовлений потребою у визначенні відповідної методики. Відомо, що метод є похідним від мети. За словами одного із фундаторів педагогіки толерантності Дж.Дьюї, “Проблема методу у формуванні навичок рефлексивного мислення – це проблема встановлення умов, що породжують і спрямовують допитливість...” [7, с.9]. Серед дисциплін соціально-гуманітарного циклу визначальну роль в формуванні толерантності він відводив філософії, передусім тому, що, даючи широкий спектр альтернативних поглядів на світ, вона розв'язує ключове завдання шкільної педагогіки – розвиває природну допитливість, здатність до генерування нових ідей, вчить аналізувати, співставляти та ставити під сумнів як свою точку зору, так і опонента -- вчить демократії. Звісно, що і сама філософія повинна бути розумною, сучасною, демократичною. Проте вияв цих її потенцій, як правило, обумовлений методикою та психолого-педагогічними умовами, за яких би розвивалася вмотивованість пізнавальної діяльності, спонукався б інтерес до дискусії. В іншому разі незграбне запровадження філософської освіти замість розвитку колективної творчості може спричинити зворотний результат -- зневіру як взагалі у пізнаваності світу, так і у власних пізнавальних можливостях, або ж агресивне несприйняття іншої думки.

Доволі плідним виявляється метод дискусії, котрий в західній педагогіці отримав визначення “сократичне навчання” (Р.Фішер). Прищеплення здорового скептицизму, критичності не лише по відношенню до інших, але і самого себе, здатності сприймати протилежні судження про предмет вивчення – це шлях до порозуміння. Ось як характеризує значимість діалогу для порозуміння М.Бахтін: “Тільки в спілкуванні, у взаємодії людини з людиною розкривається “людське в людині” як для інших, так і для себе” [3, с.338]. В дискусійних діалогах, полемічних зіткненнях присутні співставлення не лише думок, але і емоційно-чуттєвої реальності опонентів. Емоційна байдужість несумісна із зацікавленістю в досягненні істини та й із самою толерантністю, а є скоріше виявом конформізму. Тож не менш важливим завданням педагога є створення належного емоційного супроводу дискусії, спрямування емоційної активності в русло перемов, забезпечення вербалізованого виходу пристрастям без розпалювання неприязні на ґрунті розбіжностей в думках. Наразі в полемічному запалі може втрачатися бачення мети, а відтак і результативність дискусії. Надмірна емоційність, спалах пристрастей, прагнення утвердити власну думку за умов некерованості дискусією з боку педагога може спонукати надмірно запальних учасників дискусії до хитрощів, софістичності в прагненні за будь-що перемогти опонента, або ж до усвідомлення власної нікчемності, меншовартості. Отож педагог має володіти майстерністю створення умов усвідомлення кожним учасником дискусії власного творчого успіху, не припускати акцентування уваги на промахах, недоліках. В цьому разі зростає самооцінка учня, а відтак і мотивація до співтворчості в “колективі допитливих”. Вчитель повинен взяти на себе роль не лише організатора дискусії, а й натхненника опонентів на досягнення порозуміння.

Діалогічне мислення є пошуком нового смислу, як “смислу на двох”, встановлення істини як результату спільних пошуків, переживань, оцінок. Втім це не означає відмови від власних принципів, переконань, поступок в задля консенсусу як насилля над власним “Я”, про що говорять опоненти формування особистісних якостей толерантності. В діалоговому спілкуванні реалізується психологічний механізм розгортання спільної пошукової діяльності, те, що І.Бех визначає як “ефект генерації”, під час якої “дитині тотально не транслюються відчужені моральні норми, стандарти, етичні правила чи вимоги, а вона стає час від часу в позиції їх активного створення” [4, с.5]. Співставляючи запропоновані правила спілкування із власним баченням моральної відповідальності за успіх, вони засвоюються людиною як власні надбання, отож досягається переконаність. Діалогічність інтеріоризується у переконання, тож говорити про пригнічення власного “Я” наразі не доводиться. Метод переконання, засоби й прийоми його реалізації, основними з яких і є спонукування дитини до відвертості в обговоренні, бажання вислухати й відгукнутися, правомірно було б зарахувати до основних методів психічного впливу на формування якості толерантності. За належних психолого-педагогічних умов в дискусію включаються всі учасники, виказуються різні думки щодо окресленої педагогом теми, завдяки чому виникає ситуація самостійного пошуку істини, усвідомлюються суперечності та сама логіка саморозвитку змісту предмета пізнання. Запорукою успіху є педагогічна майстерність вчителя. Нагадаймо відомі слова педагога-провісника В.Сухомлинського, які вже

стали аксіомою, про те, що учень стане мислителем лише тоді, коли вчитель запалюватиме йому почуття гордості мислителя.

Майстерність вчителя має проявлятися і в тому, щоб забезпечити дискусію від репродукції вже відомого та не перетворити її на свару. Щоб дискусія не перетворилася в просте наполягання на власній думці, вчитель має ввести учнів в філософське розуміння безконечності пізнання, відносності істини. Чіткість в змістовній визначеності понять, постановці мети, узгодженні інтересів опонентів та визначенні їх позицій – необхідна умова плідності дискусії. Вводячи учнів в інформаційний простір, вчитель має зосередитися передусім на визначенні змісту наукових понять та категорій, їх зв'язку на теоретичному та емпіричному рівнях, їх включеності в сфери різних форм діяльності. Доволі плідними видаються попередня роз'яснювальна робота вчителя, тематично спрямоване повідомлення, скажімо, через попередній перегляд навчальних фільмів, які можуть стати інформаційною базою дискусії та створять чуттєву основу творчості. Відомо, що творчий пошук є можливим лише на межі інформаційної визначеності та невизначеності. Як цілковита визначеність, так і цілковита невизначеність позбавляють суб'єкта можливостей творчого пошуку. Невизначеність не в меншій мірі, ніж знання, постає джерельною базою для генерації думок. Апелюючи до відомих фактів, суб'єкт творить в просторі інформаційної невизначеності. Утаємниченість непізнанного збуджує допитливість, уяву, спонукає до колективної творчості, співставлення думок, узгодження висновків. Завдання вчителя полягає не в тому, щоб дати готові знання, а передусім в тому, щоб створити мотивацію до роздумів, ввести учнів в світ проблемності теми, дати інформацію, яка б їх здивувала та зацікавила.

За належних психолого-педагогічних умов у дискусію включаються всі учасники, проте постає питання, – яка за чисельністю група є оптимальною тобто такою, в якій дискусія була б найбільш плідною, демократичною, яка б виправдовувала визначення – “спільноти допитливих – це мікркосми демократії” (М.Ліпман). Досвідчений педагог безпомилково визначиться із чисельністю, втім можна скористатися рекомендаціями педагогіки “малих груп”, в яких якнайповніше реалізувався б особистісно-зорієнтований підхід.

Не варто недооцінювати і той факт, що в діалогічних дискусіях відбувається вдосконалення мовленнєвої культури спілкування, набувається досвід слухати та навчатися, в вербальних формах розв'язувати суперечності, віднаходити консенсус. Сократівські діалоги як протипоказ “впевненості в баченні істини” можна визначити як вербальну практику реалізації психології толерантності. Значимість мовленнєвої культури полягає і в тому, що “коли людина багаторазово, в різних контекстах проговорює ти чи інші конкретні ситуації, вона не тільки набуває навички розмірковувати про них, але і звичку розв'язувати їх мирно, без кулаків. Відбувається каналізація природної агресії дитини на вербальний рівень, в простір, який допускає перемовлення” [14, с.40]. З навичками розв'язувати зіткнення в конфлікті людина набуває основної якості особистості – “здатність брати участь у долі інших людей” (І.Кант). В діалогах учень самовизначається -- розвиває здатність бачити світ з позиції опонента, вчиться визнавати й виправляти власні помилки, набуває здатності до інтелектуального співчуття. Кредом вільного творчого пошуку має стати глибокий зміст сократівського -- вміння вислуховувати -- вищий такт дискусії та вияву толерантності. Педагог має дати зразок бачення культури спілкування як базисної основи мистецтва дискусії, чітко усвідомлюючи всю гносеологічну змістовність творчого мислення.

В організації та безпосередньому запровадженні дискусійного методу надзвичайно велике значення має вміння педагога створити атмосферу колективної творчості в пошуку істини, забезпечити учнів від простої безплідної суперечки, в якій право на істину належить лідеру. Вчитель має довести до свідомості кожного учасника дискусії той факт, що в діалозі має сенс не прагнення до поразки опонента, незалежно від того, істинною чи хибною є його думка, а спростування її задля істини. “Як не дивно, -- пише Е. Шарп, -- але ми найкраще розуміємо себе не в хвилини триумфу, а тоді, коли визнаємо свої помилки і відчуваємо потребу в самокорекції” [13, с.45]. Втім в дискусії не повинна панувати й ідея погодження на шкоду істині, це не є виявом толерантності.

Вчитель має уважно слідкувати за розвитком дискусії, вчасно коригувати її, вимагати уточнення позиції та забезпечувати відчуття успіху. Варто пам'ятати, що яку б байдужість щодо оцінки власної думки не удавав учень, він завжди як особистість внутрішньо готовий сприйняти схвалення. Але ж, оцінюючи, вчитель не повинен виказувати свою зверхність з тим щоб кожен учень відчував себе не об'єктом навчання, а рівноправним учасником пошуку істини.

Висновки

На загал скажемо так -- запропоноване бачення історичної перспективи постмодерн-парадигми педагогіки виховання, методики її реалізації в шкільній освіті має принаймі дві визначальні детермінанти виховання -- гуманітаризацію навчання через запровадження дисциплін соціально-гуманітарного циклу, передусім дисциплін філософського, теологічного змісту, та демократизацію навчально-виховного процесу, запровадження творчого начала в вихованні, самокорекції, взаємоповаги, культури дискусії тощо. Можна постулювати і інші чинники впливу на формування особистості, котрі впливають із зазначених базових детермінант виховання якостей громадянськості, толерантності, скажімо таких як потенціал емоційності, гра рольової уяви, проте вони потребують окремого дослідження.

І наостанок. Культура постмодерну зросла на руїнах модерну як закономірність, утім сам постмодерн варто розглядати як перехідний ступінь до культури більш високого ґатунку, і які там концепти будуть

панувати, важко передбачити, проте, гадаємо, що раціональність, набуваючи гуманістичного виміру, відновить свої позиції. Без опори на раціональність суспільство не має перспектив щодо подолання викликів сьогодення та майбутнього. Втім зазначене не варто тлумачити як однозначне висловлювання на користь запровадження шкільного курсу "Толерантність", а лише як спробу розкрити сутність толерантності, потенції філософської рефлексії. Але освіта має розвиватися на випередження, вбачаючи в дійсному можливе, оскільки гуманітаризація освіти як ніколи на часі, справа лише за формами її реалізації.

Список літератури

1. *Анисимов С.* Мораль и поведение. – М.: Мысль, 1985. – 155с.
2. *Арендт Х.* Між минулим і майбутнім – К.: Дух і літера, 2002. – 321с.
3. *Бахтин М.* Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советский писатель. – 1963. – 361с.
4. *Бех І.* Інваріанти особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини // Почат.школа. – 2001.– №2. – С. 1-7.
5. *Кисельов М.* Пошуки "нової раціональності" в екологічному контексті // Sententiae: наукові праці Спільки дослідників модерної філософії (Паскалівського товариства). – 2004. – №1. – Вінниця, Універсум. – С. 234-241.
6. *Ключевський В.* Письма. Дневники. Афоризмы и мысли об истории. – М.: Наука. – 1968. – 526 с.
7. *Ліпман М.* Рефлексивна модель практики освіти // Шлях освіти. – 2005. – №1. – С. 7-15.
8. *Мамардашвили М.* Сознание как философская проблема // Вопросы философии. – 1990. – №10. – С. 3-18.
9. *Мамардашвили М.* Как я понимаю философию. – М.: Прогресс. – 1992. – 368с.
10. *Саух П.* Освіта як підсистема культури // Шлях освіти. – 2007. – №2. – С. 10-13.
11. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула. – К.: "ЕксОб", 2004. – 304 с.
12. *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие. – Спб.: Наука, – 2000. – 380с.
13. *Шарп Е.* Навчання демократії // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 43-49.
14. *Юлина Н.* Обучение разумности и демократии: педагогическая стратегия "Философии для детей" // Вопросы философии. – 1996. – № 10. – С. 32-45.